Évolution du rôle des spécialistes dans le soutien à l’éducation inclusive

**Outil d’auto-évaluation de la politique**

**Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive**

L’Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive (l’Agence) est un organisme indépendant et autonome. L’Agence est cofinancée par les ministères de l’Éducation de ses pays membres ainsi que par la Commission européenne par l’intermédiaire d’une subvention de fonctionnement au sein du programme d’éducation de l’Union européenne (UE).

Financé par l’Union européenne. Les points de vue et les opinions exprimés n’engagent toutefois que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement ceux de l’Union européenne ou de la Commission européenne. Ni l’Union européenne ni la Commission européenne ne peuvent en être tenues pour responsables.

Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement la position officielle de l’Agence, de ses pays membres ou de la Commission européenne.

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2022**

Rédacteurs : Mary Kyriazopoulou, Anthoula Kefallinou, Serge Ebersold, Per Skoglund, Eloy Rebollo Píriz et Mikkel Lučić Wichmann

Cette publication est une ressource à code source ouvert. Cela signifie que vous êtes libre d’y accéder, de l’utiliser, de la modifier et de la diffuser sous réserve de mention de l’Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive. Pour plus d’informations, veuillez consulter la politique d’accès libre de l’Agence : [www.european-agency.org/open-access-policy](http://www.european-agency.org/open-access-policy).

Cette publication doit être référencée comme suit : Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2022. *Évolution du rôle des spécialistes dans le soutien à l’éducation inclusive : Outil d’auto-évaluation de la politique.* (M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou, S. Ebersold, P. Skoglund, E. Rebollo Píriz et M. Lučić Wichmann, réd.). Odense, Danemark

Cette œuvre, création, site ou texte est sous [licence Creative Commons Attribution - Pas d’Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Vous êtes libre de partager et d’adapter cette publication.

En vue d’une plus vaste accessibilité, le présent rapport est disponible dans 25 langues et dans un format électronique accessible sur le site web de l’Agence : [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org/)

Ceci est la traduction d’un texte original en anglais. En cas de doute quant à l’exactitude des informations fournies dans la traduction, veuillez vous reporter au texte original anglais.

ISBN : 978-87-7599-039-9 (Électronique)

**Secrétariat**

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C, Danemark

Tél. : +45 64 41 00 20

[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

**Bureau de Bruxelles**

Rue Montoyer 21

BE-1000 Bruxelles, Belgique

Tél. : +32 2 213 62 80

[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

**TABLE DES MATIÈRES**

[Introduction 5](#_Toc127779345)

[L’objectif de l’outil 5](#_Toc127779346)

[Comment utiliser l’outil 6](#_Toc127779347)

[Préparations 6](#_Toc127779348)

[Compléter l’outil 6](#_Toc127779349)

[Réflexion sur les réponses 7](#_Toc127779350)

[Outil d’auto-évaluation de la politique CROSP 8](#_Toc127779351)

[Principe directeur nº 1 : développer un engagement mutuel en faveur de l’éducation inclusive 8](#_Toc127779352)

[Principe directeur nº 2 : promouvoir l’échange de connaissances et acquérir des compétences inclusives par l’intermédiaire de la coopération et de la mise en réseau 10](#_Toc127779353)

[Principe directeur nº 3 : dispenser un apprentissage professionnel continu sur l’inclusion 12](#_Toc127779354)

[Principe directeur nº 4 : soutenir la direction et l’administration des établissements inclusifs 15](#_Toc127779355)

[Principe directeur nº 5: encourager la participation active des parties prenantes 17](#_Toc127779356)

[Principe directeur nº 6 : promouvoir le suivi et l’évaluation continus 19](#_Toc127779357)

[Annexe 1 : Glossaire de termes 22](#_Toc127779358)

[Annexe 2 : Le cadre de l’outil 26](#_Toc127779359)

[Principes directeurs 26](#_Toc127779360)

[Priorités et stratégies politiques 27](#_Toc127779361)

[Mesures clés 27](#_Toc127779362)

[Annexe 3 : Validation de l’outil d’auto-évaluation au niveau national 29](#_Toc127779363)

[Références 30](#_Toc127779364)

Introduction

Le projet CROSP ([Évolution du rôle des spécialistes dans le soutien à l’éducation inclusive](https://www.european-agency.org/activities/CROSP)), mené par l’Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive (l’Agence), s’est concentré sur la réorganisation des offres spécialisées afin de soutenir le droit à l’éducation inclusive pour tous les apprenants. Le projet visait à recenser et à analyser les défis et les opportunités au sein de la politique et de la pratique du pays qui influencent la réorganisation et la réforme des offres spécialisées en faveur d’une éducation inclusive pour tous les apprenants.

En utilisant une approche d’apprentissage par les pairs, 18 pays membres de l’Agence ont participé à des ateliers thématiques et ont fait part de leurs expériences et de leurs points de vue sur le sujet. Les conclusions des ateliers thématiques ont révélé six principes directeurs mutuellement complémentaires qui sous-tendent la réorientation du rôle des offres spécialisées pour soutenir l’éducation inclusive.

Chaque principe directeur est associé à plusieurs priorités et stratégies politiques que les pays ont identifiées comme étant efficaces lors des ateliers. Chaque priorité et stratégie politique est ensuite décomposée en mesures clés, qui font office d’exemples de mise en œuvre efficace des politiques et stratégies connexes.

Ce processus d’analyse a servi de fondement à l’élaboration d’une **feuille de route pour faire évoluer le rôle des spécialistes**. Dans l’ensemble, cette feuille de route relie les 6 principes directeurs à 17 priorités et stratégies politiques, ainsi que quelques exemples d’étapes ou d’échéances pour une mise en œuvre efficace (Agence européenne, 2022).

Cet outil d’auto-évaluation CROSP inclut tous les principes directeurs, les priorités/stratégies politiques et les mesures clés indicatives sous la forme de questions d’auto-réflexion.

L’objectif de l’outil

L’objectif général de l’outil CROSP est d’améliorer le développement de systèmes d’éducation inclusive par la réorganisation des offres spécialisées. Il vise à aider les pays à réfléchir et à mettre en place un continuum de soutien à l’éducation inclusive en :

* les soutenant afin qu’ils déterminent où ils en sont dans leur cheminement vers un changement du rôle des offres spécialisées, par le biais de questions d’auto-réflexion approfondies ;
* identifiant les prochaines étapes pour modifier le rôle des offres spécialisées.

L’outil s’adresse principalement aux décideurs politiques au niveau national/régional/local, ainsi qu’aux décideurs et professionnels l’échelle des écoles.

Comment utiliser l’outil

L’outil se compose d’une série de questions auxquelles une équipe pluridisciplinaire pourrait répondre. Cette équipe peut comprendre des décideurs de tous les niveaux de l’éducation et/ou d’autres parties prenantes, y compris des professionnels provenant de l’enseignement ordinaire et l’enseignement spécialisé.

L’outil est un document **à code source ouvert**. Il sera disponible dans toutes les langues de l’Agence. Les pays sont encouragés à utiliser l’outil et à s’en inspirer, après l’avoir validé et avoir adapté ses concepts et sa terminologie à leurs contextes nationaux (pour plus de détails, voir l’[annexe 3](#annex3)).

En fonction de leurs priorités nationales, les pays peuvent décider d’utiliser l’outil d’auto-évaluation dans son intégralité, ou certaines parties de celui-ci (c’est-à-dire se concentrer sur des principes directeurs spécifiques et/ou des questions spécifiques).

L’outil peut être distribué aux différentes parties prenantes pour qu’elles l’utilisent et fassent part de leurs points de vue. Veuillez noter que certains domaines peuvent être plus pertinents aux décideurs politiques, tandis que d’autres peuvent être plus utiles aux praticiens sur le terrain. Par conséquent, les parties prenantes respectives peuvent répondre aux questions les plus pertinentes, en se concentrant sur des sujets sélectionnés à chaque fois qu’elles se rencontrent. Les utilisateurs peuvent se rencontrer plus d’une fois, afin de se concerter.

Préparations

Avant de répondre aux questions de l’outil, les utilisateurs doivent préciser les points suivants :

* Qui sera impliqué dans la réalisation de l’outil ?
* Quelles informations supplémentaires sont nécessaires ?

Compléter l’outil

L’outil invite les utilisateurs à répondre à une série de questions de réflexion basées sur des priorités/stratégies politiques spécifiques, ainsi que sur des mesures clés nécessaires pour soutenir l’évolution du rôle des offres spécialisées.

Chaque question peut être intégrée à une échelle de mise en œuvre à quatre niveaux :

1. **Pas encore** – Les politiques et mesures clés ne sont pas encore prises en compte.
2. **Planifié** – Il existe un plan/une idée, mais la mise en œuvre n’a pas encore commencé.
3. **Partiellement en place** – La mise en œuvre a commencé, mais elle doit être généralisée et de meilleure qualité.
4. **En place** – La mise en œuvre est de haute qualité, généralisée et cohérente.

La colonne **Commentaires** est destinée à tout commentaire évaluatif faisant référence à la qualité de la mise en œuvre des politiques et mesures clés ou à toute autre preuve disponible (y compris toute information concernant le suivi et l’évaluation, les données fondées sur des preuves, etc.).

Réflexion sur les réponses

Après avoir répondu collectivement à la série de questions, les utilisateurs entament une discussion dans le but d’identifier les priorités/stratégies/mesures clés nécessaires qui sont en place, qui pourraient manquer et/ou qui ont besoin d’être améliorées et développées.

Plus précisément, les utilisateurs peuvent réfléchir aux questions suivantes pour chaque principe directeur :

1. Où en sommes-nous dans la mise en œuvre de chaque principe directeur ?
2. Quels sont nos points forts à cet égard ?
3. Quels sont les domaines que nous devons améliorer ou développer ?
4. Quelles seraient les trois priorités/prochaines étapes que nous devrions envisager ?
5. Avec qui devons-nous discuter de ces priorités ?

En réfléchissant à ces questions, les utilisateurs peuvent identifier les éventuelles lacunes et convenir des mesures clés spécifiques nécessaires pour faciliter la mise en œuvre de l’éducation inclusive. Ce processus peut donner le ton aux développements futurs aux niveaux national, régional et local.

Outil d’auto-évaluation de la politique CROSP

Principe directeur nº 1 : développer un engagement mutuel en faveur de l’éducation inclusive

Priorité/Stratégie politique 1.1 : il existe un engagement commun en faveur de l’éducation inclusive, engagement qui est soutenu par une volonté politique d’encourager *un changement sur le long terme*

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **1.1.1**: Existe-t-il des organismes interministériels qui soutiennent le changement à long terme vers l’éducation inclusive ? |  |  |  |  |  |
| **1.1.2**: Existe-t-il des mesures de gouvernance et/ou de financement qui encouragent les professionnels des offres générales et spécialisées à s’engager dans un changement à long terme ? |  |  |  |  |  |
| **1.1.3 :** Les structures de soutien permettent-elles aux professionnels des offres spécialisées d’assurer la responsabilité de tous les apprenants ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 1.2 : les politiques nationales incluent un engagement partagé en faveur de l’éducation inclusive soutenu par une *approche fondée sur les droits humains*

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **1.2.1 :** Existe-t-il un engagement politique clair et à long terme soutenant l’approche fondée sur les droits humains dans la législation et la politique ? |  |  |  |  |  |
| **1.2.2**: Dans la lignée de l’approche fondée sur les droits humains, y a-t-il un passage clair d’une approche médicale à une approche socio-pédagogique ? |  |  |  |  |  |
| **1.2.3**: Y a-t-il des indicateurs qui montrent la mise en œuvre de l’approche socio-pédagogique ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 1.3 : il existe des politiques et des stratégies favorisant une *compréhension commune* de l’éducation inclusive entre l’enseignement ordinaire et l’enseignement spécialisé

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **1.3.1**: Des espaces de dialogue collaboratif ont-ils été mis en place pour les parties prenantes des offres ordinaires et spécialisées ? |  |  |  |  |  |
| **1.3.2**: Existe-t-il un ensemble de mesures permettant de développer un langage commun entre l’enseignement ordinaire et l’enseignement spécialisé ? |  |  |  |  |  |
| **1.3.3**: Existe-t-il des indicateurs permettant d’évaluer le niveau de compréhension du concept d’éducation inclusive parmi les professionnels de l’enseignement ordinaire et spécialisé ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Principe directeur nº 2 : promouvoir l’échange de connaissances et acquérir des compétences inclusives par l’intermédiaire de la coopération et de la mise en réseau

Priorité/Stratégie politique 2.1 : les politiques et stratégies favorisent le partage des connaissances au travers du développement de *communautés d’apprentissage professionnelles*

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **2.1.1**: Existe-t-il des plates-formes collaborative qui encouragent la coopération entre les professionnels de l’enseignement ordinaire et spécialisé ? |  |  |  |  |  |
| **2.1.2**: Y a-t-il un partage des connaissances qui aide les écoles à créer des environnements d’apprentissage inclusifs et de qualité ? |  |  |  |  |  |
| **2.1.3**: Les tâches et les rôles de toutes les parties prenantes sont-ils clairement définis ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 2.2 : la transformation des écoles spécialisées en centres de ressources garantit un *échange des connaissances* entre les professionnels de l’enseignement spécialisé et ceux de l’enseignement ordinaire

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **2.2.1**: Existe-t-il des mesures qui encouragent les professionnels des offres spécialisées à partager leurs connaissances et leurs compétences dans les environnements ordinaires ? |  |  |  |  |  |
| **2.2.2**: Existe-t-il des indicateurs permettant d’évaluer l’ampleur de ce transfert de connaissances et de compétences ? |  |  |  |  |  |
| **2.2.3**: Existe-t-il des mesures de financement et de gouvernance pour garantir une définition claire des tâches et des rôles de toutes les parties prenantes ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 2.3 : le fait que des professionnels *assure un* *continuum de soutien* permet aux professionnels de l’enseignement ordinaire, aux familles et aux apprenants d’acquérir des compétences inclusives

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **2.3.1**: Existe-t-il des mesures visant à assurer un continuum de soutien ? |  |  |  |  |  |
| **2.3.2**: Existe-t-il des alternatives de soutien et des possibilités offertes aux professionnels, aux familles et aux apprenants de l’enseignement ordinaire ? |  |  |  |  |  |
| **2.3.3**: Existe-t-il des indicateurs permettant d’évaluer la qualité du continuum de soutien fourni ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Principe directeur nº 3 : dispenser un apprentissage professionnel continu sur l’inclusion

Priorité/Stratégie politique 3.1 : les opportunités d’apprentissage professionnel favorisent *une langue commune* sur l’inclusion de tous les apprenants

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **3.1.1**: Le concept et les principes clés de l’inclusion sont-ils intégrés dans les opportunités d’apprentissage professionnel continu ? |  |  |  |  |  |
| **3.1.2**: Existe-t-il des mesures visant à assurer des formations/cours communs pour les professionnels de l’enseignement ordinaire et ceux de l’enseignement spécialisé ? |  |  |  |  |  |
| **3.1.3**: Existe-t-il des mesures garantissant que les opportunités d’apprentissage professionnel incluent la contribution et l’expérience des praticiens confrontés à des apprenants divers ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 3.2 : les professionnels de l’enseignement ordinaire et ceux de l’enseignement spécialisé sont dotés des *compétences/aptitudes, qualifications et outils* appropriés pour travailler avec des groupes diversifiés

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **3.2.1**: Existe-t-il des mesures visant à garantir que les programmes de formation initiale des enseignants incluent le concept et les principes de l’éducation inclusive ? |  |  |  |  |  |
| **3.2.2**: La pédagogie inclusive est-elle intégrée dans l’apprentissage professionnel des enseignants débutants et expérimentés, tant dans l’enseignement ordinaire que dans l’enseignement spécialisé ? |  |  |  |  |  |
| **3.2.3**: Existe-t-il des mesures visant à garantir des opportunités d’apprentissage en cours d’emploi pour tous les professionnels de l’enseignement ordinaire et de l’enseignement spécialisé ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 3.3 : *relier* les opportunités d’apprentissage professionnel des enseignants de l’enseignement ordinaire et de ceux de l’enseignement spécialisé

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **3.3.1**: Existe-t-il des structures permettant aux professionnels de collaborer ? |  |  |  |  |  |
| **3.3.2**: Le personnel des offres spécialisées fournit-il des conseils et un soutien aux enseignants du milieu ordinaire sur la manière de travailler avec des groupes divers ? |  |  |  |  |  |
| **3.3.3**: Existe-t-il des programmes visant à créer des passerelles entre l’enseignement spécialisé et l’enseignement ordinaire ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Principe directeur nº 4 : soutenir la direction et l’administration des établissements inclusifs

Priorité/Stratégie politique 4.1 : les chefs d’établissement promeuvent une *vision inclusive*, y compris des valeurs mutuelles, une compréhension et un langage communs, ainsi qu’une approche globale

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **4.1.1**: Existe-t-il une définition claire de l’inclusion dans la législation qui doit être adoptée par les chefs d’établissement ? |  |  |  |  |  |
| **4.1.2**: La formation des responsables est-elle fondée sur une approche scolaire globale ? |  |  |  |  |  |
| **4.1.3**: Les responsables de l’enseignement ordinaire sont-ils responsables de la gestion de la diversité (à savoir des « facilitateurs ») ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 4.2 : garantir *les capacités et la confiance* des chefs d’établissement, tant de l’enseignement ordinaire que de l’enseignement spécialisé, de façon à soutenir l’éducation inclusive

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **4.2.1**: Existe-t-il des structures pour développer des stratégies de direction en matière d’éducation inclusive ? |  |  |  |  |  |
| **4.2.2**: Existe-t-il des structures de soutien pour que les équipes de direction se sentent en confiance pour mettre en œuvre l’éducation inclusive ? |  |  |  |  |  |
| **4.2.3**: Les équipes de direction disposent-elles du niveau d’autonomie nécessaire pour mettre en œuvre l’éducation inclusive ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 4.3: la direction et l’administration des établissements favorisent l’éducation inclusive au travers de *la collaboration*

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **4.3.1**: La direction et l’administration de l’établissement assurent-elles une collaboration efficace entre les équipes multi-professionnelles ? |  |  |  |  |  |
| **4.3.2**: La direction et l’administration de l’établissement favorisent-elles le transfert du savoir-faire des offres spécialisées vers l’enseignement ordinaire ? |  |  |  |  |  |
| **4.3.3**: La direction et l’administration de l’établissement encouragent-elles une collaboration et une communication continues entre les écoles, les services communautaires, les prestataires de formation, etc. |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Principe directeur nº 5: encourager la participation active des parties prenantes

Priorité/Stratégie politique 5.1 : des politiques et des stratégies nationales complètes ont été élaborées à la suite d’une *vaste consultation* de toutes les parties prenantes, et s’accompagnent d’une vision et d’une volonté politiques claires

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **5.1.1**: La législation nationale comprend-elle des mesures/processus qui encouragent la participation des parties prenantes ? |  |  |  |  |  |
| **5.1.2**: Existe-t-il des processus permettant d’assurer le même niveau d’implication des parties prenantes dans l’éducation préscolaire, primaire et secondaire ? |  |  |  |  |  |
| **5.1.3**: L’implication des parties prenantes est-elle cohérente entre les régions/municipalités ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 5.2 : la politique garantit que les apprenants et les familles sont les principaux acteurs et sont considérés comme une *ressource fondamentale* dans le processus d’apprentissage et d’enseignement

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **5.2.1**: Existe-t-il des opportunités de participation équitables pour toutes les familles/apprenants de différents milieux dans l’enseignement ordinaire et l’enseignement spécialisé (par exemple, participation des familles et des apprenants à la conception de projets éducatifs individualisés) ? |  |  |  |  |  |
| **5.2.2**: Existe-t-il des canaux, des structures et/ou des organismes participatifs (par exemple, des conseils d’apprenants et d’école, des associations de familles/de personnes en situation de handicap) établis et impliqués dans le fonctionnement de l’école ? |  |  |  |  |  |
| **5.2.3**: Les familles et les apprenants peuvent-ils influencer les décisions relatives au processus d’enseignement et d’apprentissage ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Principe directeur nº 6 : promouvoir le suivi et l’évaluation continus

Priorité/Stratégie politique 6.1 : il existe des *indicateurs nationaux* de la qualité de l’éducation inclusive qui tiennent compte des variations locales, de la diversité des besoins des apprenants ainsi que du rôle des spécialistes

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **6.1.1**: Les indicateurs reflètent-ils une compréhension commune de la qualité des pratiques inclusives dans l’enseignement ordinaire et l’enseignement spécialisé ? |  |  |  |  |  |
| **6.1.2**: Existe-t-il un moyen systématique de collecte des données à des fins d’éducation inclusive ? |  |  |  |  |  |
| **6.1.3**: Les décisions sont-elles fondées sur un système de collecte des données valide couvrant à la fois l’enseignement ordinaire et l’enseignement spécialisé ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 6.2: des *structures/processus de coopération* sont en place pour le suivi et l’évaluation

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **6.2.1**: Les indicateurs de suivi et d’auto-évaluation sont-ils créés de manière collaborative entre les professionnels de l’enseignement ordinaire et ceux de l’enseignement spécialisé afin de garantir une compréhension commune et d’éviter toute résistance ? |  |  |  |  |  |
| **6.2.2**: Existe-t-il des initiatives/programmes visant à accroître les connaissances et les compétences des principales parties prenantes de l’enseignement ordinaire et de l’enseignement spécialisé en matière d’analyse et d’utilisation des données ? |  |  |  |  |  |
| **6.2.3**: Existe-t-il une coopération efficace entre l’école et les autorités éducatives et les universités concernant le suivi et l’utilisation des données ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Priorité/Stratégie politique 6.3: il existe un *système complet de suivi* de la manière dont les spécialistes aident l’enseignement ordinaire à appliquer une éducation inclusive (système qui inclut les sous-systèmes d’évaluation interne et externe)

| **Mesure clé** | **0 – Pas encore** | **1 – Planifié** | **2 – Partiellement en place** | **3 – En place** | **Commentaires** |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **6.3.1**: Le système de collecte des données permet-il de contrôler la manière dont les offres spécialisées soutiennent l’enseignement ordinaire dans la mise en œuvre de l’éducation inclusive ? |  |  |  |  |  |
| **6.3.2**: Les mécanismes de suivi et d’évaluation reflètent-ils une approche scolaire globale, axée sur les barrières et les facilitateurs de l’enseignement et de l’apprentissage ? |  |  |  |  |  |
| **6.3.3**: Les questions de protection de la vie privée, d’éthique et d’atténuation des risques sont-elles abordées tout en contrôlant la coopération de l’enseignement ordinaire et de l’enseignement spécialisé ? |  |  |  |  |  |
| Autre *(veuillez préciser)* |  |  |  |  |  |

Annexe 1 : Glossaire de termes

Cette annexe fournit des définitions et des précisions sur les termes clés de l’outil. Il contient des termes du [glossaire](https://www.european-agency.org/resources/glossary) en ligne de l’Agence, ainsi que des termes liés spécifiquement au projet CROSP.

**L’apprentissage professionnel** désigne toute activité entreprise par les professionnels de l’éducation qui vise à stimuler leur réflexion et leurs connaissances professionnelles et à améliorer leur pratique, garantissant qu’elle soit fondée sur des éléments probants et actualisée. L’apprentissage professionnel comprend des activités qui se déroulent tout au long de la carrière professionnelle d’un individu.

**Approche de la conception universelle**: La conception universelle de l’apprentissage (CUA) est une approche qui tient compte de la diversité des besoins des apprenants en proposant des objectifs, des méthodes, du matériel et des processus d’évaluation souples qui aident les éducateurs à répondre à des besoins variés. Les programmes créés à l’aide de la CUA sont conçus d’entrée pour répondre aux besoins de tous les apprenants. Un cadre CUA intègre une conception flexible des situations d’apprentissage avec des options personnalisables, qui permettent à tous les apprenants de progresser à partir de leurs propres points de départ individuels (voir [Centre for Applied Special Technology, aucune date](http://www.udlcenter.org/aboutudl)).

**Approche scolaire globale**: Elle implique tous les membres de la communauté scolaire (c’est-à-dire les apprenants, le personnel, les familles et les aidants, les membres de la communauté) et cherche à inclure tous les domaines de la vie scolaire. Elle reconnaît que l’apprentissage réel se fait à la fois par le biais du programme d’études « formel » et par le programme d’études « caché » et l’expérience des apprenants dans la vie de l’école et de la communauté.

**Assurance qualité**: « La pratique de la gestion de la façon dont les biens sont produits ou les services sont fournis pour s’assurer qu’ils conservent une qualité élevée » ([Oxford Learner’s Dictionaries](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/)).

L’assurance qualité fait référence aux « politiques, procédures et pratiques conçues pour atteindre, maintenir et améliorer la qualité de l’éducation inclusive ». Elle implique également « la manière dont les organisations éducatives rendent compte de leurs activités, en acceptent la responsabilité et partagent les informations sur leurs résultats de manière ouverte et transparente » ([Agence européenne, 2018](https://www.european-agency.org/sites/default/files/analysis_framework_for_mapping_inclusive_education_policies.pdf), p. 17).

**Barrières** (à l’apprentissage) : Une barrière est « un problème, une règle ou une situation qui empêche quelqu’un de faire quelque chose, ou qui rend quelque chose impossible » ([Oxford Learner’s Dictionaries](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/)).

Le handicap est souvent considéré comme étant dû à des « barrières handicapantes ». Ces problèmes peuvent être résolus en concevant des environnements habilitants et accessibles.

Dans l’éducation – et au cours du processus d’apprentissage – il peut y avoir de nombreuses barrières ou circonstances qui limitent la pleine participation des apprenants. De nombreux apprenants auront des besoins différents (à court et à long terme) qui devront être pris en compte pour leur permettre de participer à toutes les activités et de profiter pleinement des possibilités offertes.

Une participation pleine et active peut être affectée par des attitudes négatives et une réflexion axée sur les manques, des obstacles physiques, un accès insuffisant aux aides à la communication et aux informations appropriées dans des formats accessibles, ou un manque de confiance et/ou de formation aux compétences nécessaires pour participer [(Agence européenne, aucune date](https://www.european-agency.org/projects/organisation-provision-support-inclusive-education/increasing-inclusive-capability/what-restricts-participation-and-learning-all-children-and-young-people-and-what-action-can-be)).

**Centre de ressources**: Les centres de ressources sont des centres éducatifs de base et/ou des institutions qui ont pour vocation de fournir un soutien et des conseils pour promouvoir l’inclusion. Un centre de ressources est une école spécialisée transformée, qui se redéfinit comme un espace dynamique et multifonctionnel rassemblant des ressources humaines et matérielles. Cette transformation exige que les parties prenantes des établissements spécialisés agissent en tant que consultants pour les établissements ordinaires, mettant à la disposition des écoles leurs connaissances et leur expérience accumulée. Il mobilise les connaissances et les compétences de l’école pour l’inclusion, en valorisant les connaissances et les expériences de tous.

**Communauté d’apprentissage professionnelle (CAP)**: Une communauté d’apprentissage professionnelle désigne des collaborations de parties prenantes de l’éducation « autour de groupes d’écoles impliquant … le personnel scolaire et communautaire, ainsi que des chercheurs, des responsables locaux et des décideurs politiques » ([Agence européenne, 2015](https://www.european-agency.org/sites/default/files/Raising%20Achievement%20Conceptual%20Framework.pdf), p. 7).

Les communautés d’apprentissage professionnelles peuvent répondre à deux grands objectifs :

(1) améliorer les compétences et les connaissances des éducateurs par l’étude collaborative, l’échange de connaissances et le dialogue professionnel, et (2) améliorer les aspirations, la réussite et les résultats des étudiants en matière d’éducation grâce à une direction et un enseignement plus solides. Les communautés d’apprentissage professionnelles fonctionnent souvent comme une forme de [*recherche-action*](https://www.edglossary.org/action-research/), c’est-à-dire comme un moyen de remettre continuellement en question, de réévaluer, d’affiner et d’améliorer les stratégies d’enseignement et les connaissances ([Great Schools Partnership, 2014](https://www.edglossary.org/professional-learning-community/)).

**Continuum de soutien** : Un continuum de soutien et de services correspond à la gamme complète des besoins supplémentaires rencontrés dans chaque école. Cela va d’une aide minimale dans les classes ordinaires à des programmes supplémentaires de soutien à l’apprentissage au sein de l’école. Il s’étend également, si nécessaire, à l’aide d’enseignants spécialisés et de personnel de soutien externe. Un continuum de soutien assure une transition cohérente au sein des systèmes éducatifs, et des systèmes éducatifs vers le monde du travail. Il assure également la coopération entre les différentes parties prenantes impliquées.

**Diversité** : Un concept à multiples facettes qui peut contenir de nombreux éléments et niveaux de distinction, par exemple l’âge, l’origine ethnique, la classe sociale, le sexe, les capacités physiques, la race, l’orientation sexuelle, le statut religieux, le niveau d’éducation, la situation géographique, le revenu, le statut marital, le statut familial et les expériences professionnelles.

**L’éducation inclusive** suppose un véritable changement à la fois au niveau des politiques et des pratiques en matière d’éducation. Les apprenants sont placés au centre d’un système qui doit être capable de reconnaître, d’accepter et de répondre à la diversité des apprenants. L’éducation inclusive vise à répondre aux principes d’efficacité, d’égalité et d’équité, où la diversité est perçue comme un atout. Les apprenants doivent également être préparés à s’engager dans la société, à accéder à une citoyenneté significative et à reconnaître les valeurs des droits de l’homme, de la liberté, de la tolérance et de la non-discrimination.

**Financement** : Les mécanismes d’affectation des ressources (financières, humaines, techniques, etc.) qui favorisent l’inclusion.

**Gouvernance** : Les structures et processus conçus pour assurer la responsabilité, la transparence et la réactivité du système éducatif. Il peut s’agir, par exemple, de la création de réseaux à l’intérieur et à l’extérieur des écoles, de mécanismes de suivi et de responsabilité, d’approches d’évaluation (modèle d’évaluation pédagogique ou diagnostique), etc.

**Indicateurs**: Des mesures (qualitatives et quantitatives) fondées sur des éléments probants qui permettent de suivre la qualité et la mise en œuvre de l’éducation inclusive.

**Offres spécialisées** : Le terme « offre » comprend toutes les formes de soutien susceptibles de faciliter le processus de participation à l’éducation des apprenants ayant besoin d’appui supplémentaire : programme d’études, procédures d’évaluation, formes de pédagogie, organisation et gestion, et ressources. L’expression « offres spécialisées » couvre différents types de services spécialisés, à savoir :

* les ressources au sein de l’école, qui assure une assistance aux apprenants qui se trouvent dans des classes ordinaires ou partiellement hors des classes ordinaires (classes spécialisées, unités, programmes, classes d’inclusion et soutien parallèle, c’est-à-dire un soutien individuel assuré par un personnel spécialisé) ;
* les ressources externes aux écoles visant à leur donner les moyens d’agir de manière inclusive (centres de ressources, réseaux d’écoles spécialisées, réseaux d’écoles ordinaires et spécialisées) ;
* les ressources externes aux écoles par le biais d’un soutien individualisé aux apprenants scolarisés en milieu ordinaire (kinésithérapeutes, orthophonistes) avec le soutien des autorités chargées de l’éducation, de la santé ou de l’aide sociale ;
* les ressources externes aux apprenants, telles que les écoles spécialisées destinées aux apprenants nécessitant un soutien intensif, sous la responsabilité des autorités chargées de l’éducation, de la santé ou de l’aide sociale.

**Partie prenante**: Il s’agit des décideurs politiques, des professionnels de l’éducation, des chefs d’établissement, des apprenants/pairs, des familles et des membres de la communauté.

**Professionnels spécialisés**: Personnel spécialement formé qui travaille pour l’identification/évaluation, l’éducation et la prise en charge effective des apprenants ayant besoin d’appui supplémentaire. Il peut s’agir de coordinateurs de l’éducation spécialisée, d’éducateurs spécialisés (enseignants spécialisés), d’assistants de soutien pédagogique (assistants d’enseignement), de psychologues scolaires, d’ergothérapeutes, d’orthophonistes (orthopédagogues), d’assistants scolaires (aidants/accompagnateurs scolaires), de travailleurs sociaux, etc.

**Projet/programme éducatif individualisé (PEI)**: « Plan écrit définissant le niveau de performance actuel d’un élève, ses buts et objectifs, ainsi que les services et les délais pour atteindre ces buts et objectifs » [(UNESCO, 2020](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718), p. 420).

Les parents, les apprenants et d’autres professionnels/spécialistes peuvent être impliqués dans le développement de projets éducatifs individualisés.

**Renforcement des capacités**: Les processus de développement et de renforcement des attitudes, des compétences et des capacités des professionnels. Il examine également le soutien et les ressources dont les organisations et les communautés éducatives ont besoin pour développer les procédures de travail nécessaires à l’éducation inclusive.

Annexe 2 : Le cadre de l’outil

Basé sur les informations issues des travaux du CROSP, l’outil comprend des principes directeurs, des priorités et des stratégies politiques, ainsi que des mesures clés soutenant le changement du rôle des offres spécialisées. L’outil s’appuie sur des recherches antérieures, ainsi que sur des activités antérieures de l’Agence montrant les facteurs et mécanismes importants qui sous-tendent la transformation des systèmes éducatifs.

Principes directeurs

Les principes directeurs sont des principes généraux qui sous-tendent la mise en œuvre des politiques et des stratégies ainsi que la capacité des parties prenantes à mettre en œuvre une éducation inclusive au quotidien.

Ils peuvent être considérés comme des **thèmes génériques** qui sont étroitement liés à l’évolution du rôle des spécialistes. Ils offrent aux parties prenantes des enseignements ordinaire et spécialisé une vision commune du rôle des spécialistes, ce qui favorise dès lors la coopération. Ils s’alignent sur les récents [*Principes clés*](https://www.european-agency.org/resources/publications/key-principles-supporting-policy-development-implementation) (Agence européenne, 2021) de l’Agence qui soutiennent la mise en œuvre de politiques et de pratiques inclusives et fournissent des éléments de preuve supplémentaires sur ces derniers.

Six principes directeurs mutuellement complémentaires ont été identifiés lors des ateliers thématiques :

Principe directeur nº 1 : développer un engagement mutuel en faveur de l’éducation inclusive

Toutes les parties prenantes devraient développer des valeurs communes et un engagement partagé de sorte à offrir à tous les apprenants des opportunités d’apprentissage de grande qualité dans des établissements ordinaires. Les offres spécialisées pour les apprenants ayant besoin de soutien devraient s’appuyer sur une approche socio-pédagogique et non sur une approche médicale.

Principe directeur nº 2 : promouvoir l’échange de connaissances et acquérir des compétences inclusives par l’intermédiaire de la coopération et de la mise en réseau

Les décideurs et les professionnels de l’éducation, issus de l’enseignement ordinaire comme de l’enseignement spécialisé, devraient échanger des connaissances au travers d’une collaboration à tous les niveaux éducatifs, de même qu’aux niveaux local/régional/national.

Principe directeur nº 3 : dispenser un apprentissage professionnel continu sur l’inclusion

Des opportunités d’apprentissage continu devraient être proposées à l’ensemble des personnels des enseignements spécialisé et ordinaires, y compris à ceux qui assument des fonctions de direction (c’est-à-dire qui visent à inculquer des aptitudes et des compétences en matière d’inclusion).

Principe directeur nº 4 : soutenir la direction et l’administration des établissements inclusifs

Une approche de la conception universelle de l’enseignement et de l’apprentissage devrait servir de ressource et étayer le travail des professionnels ayant des rôles de direction dans l’enseignement ordinaire comme dans l’enseignement spécialisé.

Principe directeur nº 5: encourager la participation active des parties prenantes

Les familles, les apprenants et les autres parties prenantes de la communauté devraient être incités à participer activement au processus d’apprentissage et d’enseignement.

Principe directeur nº 6 : promouvoir le suivi et l’évaluation continus

L’ensemble des personnels des offres spécialisées et de l’offre ordinaire devraient travailler à une approche scolaire globale, en se concentrant sur les barrières et les éléments favorisant l’enseignement et l’apprentissage.

Priorités et stratégies politiques

Chaque principe directeur est associé à des priorités et stratégies politiques que les pays ont qualifié de pratiques efficaces lors des ateliers et dans des documents écrits.

Les priorités et stratégies politiques font référence aux objectifs à long terme que les politiques doivent poursuivre en ce qui concerne l’évolution du rôle des spécialistes, ainsi qu’au lien avec les moyens d’atteindre ces objectifs.

Chaque principe directeur inclut quelques priorités et stratégies politiques principales qui soutiennent l’évolution du rôle des spécialistes et se complètent aussi mutuellement. Les pays considèrent ces priorités et stratégies politiques comme fondamentales pour pouvoir respecter les valeurs exprimées dans les principes directeurs.

Le cadre de l’outil comprend 17 priorités et stratégies politiques.

Mesures clés

Chaque priorité et stratégie politique est décomposée en mesures clés, qui font office d’exemples de mise en œuvre efficace des politiques et stratégies connexes. Ces mesures abordent les problématiques du financement, de la gouvernance, du renforcement des capacités et de l’assurance qualité, ce qui permet aux parties prenantes de mettre en œuvre les politiques et stratégies auxquelles elles renvoient.

Chaque priorité et stratégie politique consiste en quelques mesures clés qui se complètent les unes les autres en prenant en compte :

* ce qui devrait être fait ;
* la manière dont cela devrait être fait ;
* la manière de contrôler l’efficacité.

Le cadre actuel de l’outil comprend :

* 6 principes directeurs
* 17 priorités et stratégies politiques
* 51 mesures clés.

Ainsi que l’illustre la figure 1, chaque principe directeur est associé à plusieurs priorités et stratégies politiques ainsi qu’à plusieurs mesures clés, qu’il convient de considérer dans leur ensemble.

Organigramme montrant comment chaque principe directeur (niveau 1) donne lieu à des priorités et stratégies politiques (niveau 2), qui à leur tour donnent lieu à des mesures clés (niveau 3).

**Mesure clé nº 2 (comment) (mesure adoptée et évaluée)**

**Mesure clé nº 2 (comment) (mesure adoptée et évaluée)**

**Mesure clé nº 1 (comment) (mesure adoptée et évaluée)**

**Mesure clé nº 1 (comment) (mesure adoptée et évaluée)**

**Priorité et stratégie politiques nº 2 (quoi)**

**Priorité et stratégie politiques nº 1 (quoi)**

**Principe directeur nº 1**

**(pourquoi)**

Figure 1. Liens entre les principes directeurs, les priorités/stratégies politiques et les mesures clés

Annexe 3 : Validation de l’outil d’auto-évaluation au niveau national

L’outil d’auto-évaluation est un document à code source ouvert. Les utilisateurs peuvent le traduire et l’adapter à leur contexte national.

La **première étape** de l’adaptation de l’outil est de passer par un processus de validation. Cela implique d’identifier les acteurs clés pertinents de différents groupes de parties prenantes qui représentent diverses perspectives.

Les acteurs clés sélectionnés peuvent être les suivants :

* les décideurs aux niveaux national, régional et local, issus du secteur de l’éducation ou de secteurs connexes (par exemple, la santé et l’aide sociale) ;
* les chefs d’établissement et les équipes de direction, ainsi que les praticiens de l’enseignement ordinaire et de l’enseignement spécialisé (y compris le personnel de soutien et le personnel spécialisé) ;
* des représentants d’organisations familiales, communautaires et de la jeunesse, des administrateurs, ainsi que des élus, tels que des membres du conseil scolaire, des conseillers municipaux et des représentants de l’État.

La liste ci-dessus est **indicative**, les groupes de parties prenantes pouvant différer selon les pays.

La **deuxième étape** consiste à inviter les parties prenantes sélectionnées à valider l’outil. Cela peut se faire par le biais d’ateliers, de groupes de discussion et/ou d’entretiens individuels/de groupe afin d’explorer son adéquation culturelle et son utilité.

Au cours du processus de validation, les participants peuvent être invités à répondre aux questions suivantes :

* L’objectif et les concepts de l’outil sont-ils clairs ?
* Dans quelle mesure l’outil est-il facile à utiliser ?
* Dans quelle mesure est-il significatif/pertinent pour vous ?
* Dans quelle mesure pourrait-il soutenir les discussions autour de l’éducation inclusive ?

Les réponses à ces questions visent à déterminer les adaptations nécessaires pour rendre l’outil pertinent au contexte du pays. Il peut s’agir de :

* décider d’utiliser l’outil dans son intégralité ou en partie (c’est-à-dire en se concentrant sur des principes directeurs et/ou des questions spécifiques), en fonction des priorités nationales ;
* effectuer un retour d’informations spécifiques sur les éléments de l’outil (c’est-à-dire revoir et adapter le langage et les concepts au contexte du pays, reformuler, ajouter/supprimer des questions, etc.) ;
* décider du processus d’utilisation de l’outil d’auto-évaluation dans le pays.

Références

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2015. *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education. Project Conceptual Framework and Terminology* *[Accroître la réussite de tous les apprenants dans le cadre de l’éducation inclusive : cadre conceptuel et terminologie du projet]*. (V. Donnelly, P. Skoglund et H. Weber, réd.). Odense, Danemark. [www.european-agency.org/sites/default/files/Raising Achievement Conceptual Framework.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/Raising%20Achievement%20Conceptual%20Framework.pdf) (Dernière consultation : septembre 2022)

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2018. *Analysis Framework for Mapping Inclusive Education Policies [Cadre d’analyse pour la cartographie des politiques d’éducation inclusive]*. (V. Soriano, A. Watkins, M. Kyriazopoulou, V. Donnelly, A. Kefallinou, S. Ebersold et G. Squires, réd.). Odense, Danemark.   
[www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies](http://www.european-agency.org/resources/publications/analysis-framework-mapping-inclusive-education-policies) (Dernière consultation : septembre 2022)

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2021. *Principes clés – Soutenir l’élaboration et la mise en œuvre de politiques en faveur de l’éducation inclusive*. (V. J. Donnelly et A. Watkins, réd.). Odense, Danemark.   
[www.european-agency.org/resources/publications/key-principles-supporting-policy-development-implementation](http://www.european-agency.org/resources/publications/key-principles-supporting-policy-development-implementation) (Dernière consultation : septembre 2022)

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, 2022. *Changing Role of Specialist Provision in Supporting Inclusive Education: Final Synthesis Report [Évolution du rôle des spécialistes dans le soutien à l’éducation inclusive : rapport de synthèse final]*. (A. Kefallinou, M. Kyriazopoulou, S. Ebersold, P. Skoglund, E. Rebollo Píriz et M. Lučić Wichmann, réd.). Odense, Danemark

Agence européenne pour l’éducation adaptée et inclusive, aucune date. *Increasing Inclusive Capability [Augmenter la capacité inclusive].*[www.european-agency.org/projects/organisation-provision-support-inclusive-education/increasing-inclusive-capability/what-restricts-participation-and-learning-all-children-and-young-people-and-what-action-can-be](http://www.european-agency.org/projects/organisation-provision-support-inclusive-education/increasing-inclusive-capability/what-restricts-participation-and-learning-all-children-and-young-people-and-what-action-can-be) (Dernière consultation : septembre 2022)

Centre for Applied Special Technology, aucune date. *About Universal Design for Learning [À propos de la conception universelle de l’apprentissage].* [www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl](https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl) (Dernière consultation : septembre 2022)

Great Schools Partnership, 2014. ‘Professional learning community’ [« Communauté d’apprentissage professionnelle »], *Glossary of Education Reform.* [www.edglossary.org/professional-learning-community](https://www.edglossary.org/professional-learning-community/) (Dernière consultation : septembre 2022)

Oxford Learner’s Dictionaries. [www.oxfordlearnersdictionaries.com](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/) (Dernière consultation : septembre 2022)

UNESCO, 2020. *Rapport mondial de suivi sur l’éducation, 2020 : Inclusion et éducation : tous, sans exception.* Paris : UNESCO. [fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion](https://fr.unesco.org/gem-report/report/2020/inclusion) (Dernière consultation : septembre 2022)